



ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA VOLTADO A CONTEXTOS TECNOLÓGICOS E PRODUZIDO POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS) –

patricia.campelo@ufrgs.br

Mariana Backes Nunes (UFRGS) – marianabackesnunes@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa materiais didáticos voltados a contextos de tecnologia digital produzidos por professores em pré-serviço. Tais materiais didáticos foram produzidos em uma disciplina semipresencial voltada a reflexões sobre o ensino de língua estrangeira mediado por tecnologia. Os alunos foram instigados, ao final do curso, a produzirem as suas próprias unidades didáticas. Dessa maneira, seguimos duas metodologias distintas de análise dessas unidades. Primeiramente, foi realizada uma análise das unidades considerando suas características tecnológicas, seguindo parâmetros de objetos de aprendizagem (ARAÚJO, 2013). Após esse primeiro estudo, foi realizada uma segunda análise considerando as diferentes estratégias de aprendizagem de linguagem (OXFORD, 2003) que as tarefas ali presentes poderiam suscitar em uma aula de língua estrangeira. Espera-se que com essa pesquisa os professores em formação possam tornar-se produtores autônomos de produtos pedagógicos digitais.

Palavras-chave: Material didático digital. Objetos de Aprendizagem. Estratégias de aprendizagem de linguagem.

Abstract: This paper analyzes didactic materials geared to contexts of digital technology produced by pre-service teachers. These didactic materials were produced in a semipresential course focused on reflections on technology-mediated foreign language teaching. Students were encouraged, at the end of the course, to produce their own didactic units. This way, we followed two different methodologies of analysis for these units. First, an analysis of the units was conducted considering their technological characteristics and the concept of learning objects (ARAÚJO, 2013). After this first study, a second analysis was performed considering the different strategies of language learning (OXFORD, 2003) that the tasks of the didactic units could raise in a foreign language classroom. It is hoped that with this research training teachers can become autonomous producers of digital pedagogical products.

Key-words: Digital didactic materials. Learning objects. Language learning strategies.

1 Introdução

Este trabalho apresenta uma análise de materiais didáticos de língua estrangeira voltados a contextos digitais e produzidos por professores em formação. Os materiais didáticos em questão foram desenvolvidos por alunos de Graduação em Letras Licenciatura simples em língua estrangeira - inglês, espanhol, francês, alemão ou italiano - em uma disciplina semipresencial direcionada a reflexões sobre alternativas de currículo, organização de conteúdos e avaliação em ambiente digital no ensino e aprendizagem de língua e literatura estrangeira. Na análise aqui adotada buscamos explorar tanto características tecnológicas das unidades didáticas quanto aspectos

didático-pedagógicos empregados nas tarefas das unidades. Para tanto, abordamos os conceitos de material didático digital, objetos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem de linguagem.

O trabalho tem como alguns propósitos práticos fomentar a prática de material didático voltado a contextos tecnológicos, mostrar a futuros professores de língua estrangeira a relação de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias de informação e comunicação, expor a esses professores como o aprendizado está também presente em práticas sociais cotidianas e potencializar reflexões sobre a aprendizagem a distância. Desta maneira, o trabalho tem o seguinte questionamento norteador: como ocorre o processo de construção colaborativa de material didático voltado a contextos tecnológicos por professores em formação?

2 Pressupostos teóricos

As novas tecnologias estão cada vez mais nos proporcionando novas maneiras de aprender, assim como novas maneiras de planejar, desenvolver e distribuir materiais didáticos para aqueles que querem aprender (WILEY, 2002). Na aula de língua estrangeira, permitem que o aluno tenha diferentes experiências com a língua, através de materiais e tarefas autênticas, bem como com uma múltipla audiência para suas interações, como salientam Butler-Pascoe e Wiburg (2003). É papel do professor/mediador, então, estar sempre ciente dos novos letramentos que estão circulando em nossa sociedade e os novos espaços pedagógicos existentes.

Tendo em vista que letramento é um fenômeno plural, definido por Soares (2002) como o estado e a condição de quem possuiu uma participação ativa nas práticas de leitura e escrita, Lankshear e Knobel (2006) defendem que existem novos letramentos oriundos da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Esses novos letramentos são constituídos por novos materiais tecnológicos (“new technical stuff”) e novos valores e sensibilidades (“new ethos stuff”). Segundo os autores, não existem novos letramentos se não há novos valores e sensibilidades relacionados a eles. Esses novos valores indicam que os novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos; menos publicados, individualizados e centrados no autor. Dessa maneira, o ensino também passa a ser baseado na colaboração e na interação, sendo necessário refletir sobre o valor pedagógico de cada tecnologia inserida no processo de aprendizagem.

Já os novos espaços pedagógicos são caracterizados pelo desenvolvimento de competências e de habilidades, pelo respeito ao ritmo individual do aluno, pela formação de comunidades de aprendizagem e pela criação de redes de convivência (BEHAR, 2009). Isso nos leva a pensar em novas maneiras de planejar nossas aulas, de as construirmos em conjunto, reutilizando, adaptando e evoluindo materiais já existentes. Pensar em valorizar as diferentes maneiras em que nossos alunos aprendem, entendendo que cada aluno possui peculiaridades diferentes na hora de completar uma tarefa e de adquirir conhecimento. Tais perspectivas sobre educação nos levam a uma discussão sobre os conceitos de material didático digital e de objetos de aprendizagem.

2.1 Material didático digital e Objetos de aprendizagem

Citando os Referenciais para Elaboração de Material Didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico, do Ministério da Educação, Zavam e Paiva (2011) indicam que existem três tipos de materiais didáticos hoje: os impressos, os audiovisuais (teleconferências, aulas gravadas, etc) e os voltados a ambientes virtuais de

aprendizagem (objetos de aprendizagem, fóruns, wikis, etc). Esses dois últimos são o que chamamos de materiais didáticos digitais.

Seguimos neste estudo a definição de material didático digital empregada por Ramos, Ramos e Asega (2017, p. 4), quando dizem que um material didático digital é “todo aquele material que pode ser usado por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de línguas e que no seu design (i.e., elaboração, aplicação e avaliação) incorpore recurso(s) digital(is)”. Isto é, ainda conforme esses autores, utilizar material didático digital não é somente digitalizar materiais analógicos ou utilizar um computador em sala de aula. São necessários estudos e reflexões sobre quais ferramentas devem ser utilizadas em determinadas tarefas pedagógicas. Araújo e Macedo (2017) afirmam que não é a incorporação da tecnologia que traz mudanças, mas o seu tipo de uso e, por isso, devemos dar prioridades a usos transformadores e inovadores que não seriam possíveis sem o uso desse recurso, afinal, a tecnologia deve ter um propósito para estar presente. Portanto, podemos dizer que o sucesso da prática está nas escolhas do professor, não apenas nas tecnologias utilizadas.

De acordo com Rojo (2017), os materiais didáticos digitais mais evidentes, usados e citados são os objetos de aprendizagem. Apesar de não existir uma definição precisa e consensual de objetos de aprendizagem (OAs), um dos conceitos mais utilizados para OA é o de Wiley (2002), em que ele define OA como qualquer produto digital com objetivo educacional, isto é, um OA pode ser qualquer arquivo digital que promova a aprendizagem, seja em formato de texto, áudio ou imagem, por exemplo. A principal característica de um OA é que ele deve ser passível de ser reutilizado em diversas situações, em diferentes contextos de aprendizagem. Desta maneira, o princípio da *reusabilidade* integra uma ideia de economia de material e de pessoas, pois, ao se disponibilizar na web um objeto de aprendizagem, qualquer pessoa pode utilizá-lo. Porém, a ideia não seria a repetição de um OA, mas sim que cada pessoa ao utilizá-lo recrie e colabore para suas novas versões (WILEY, 2002), seja o adaptando para um nível ou contexto diferente, seja o destinando a um objetivo específico, ou ainda anexando-o a outros OAs, pois, segundo Leffa (2006, p. 25), “para que a reusabilidade ocorra é também necessário que o objeto evolua e se adapte a todas essas mudanças constantes do meio digital”.

Entretanto, o professor não deve acreditar que apenas por selecionar um objeto de aprendizagem tem alguma garantia de êxito na aprendizagem. É preciso planejar a aula, conhecer bem o OA, antecipar possíveis dificuldades, acompanhar o aluno na utilização do recurso, complementar o OA para assim auxiliar na sua evolução, além de se certificar que o OA apresenta vantagens em relação ao ensino tradicional (ZAVAM; PAIVA, 2011).

Para que seja possível a reusabilidade, assim como a conexão de um OA com outro, é necessário falarmos de outra importante característica de um objeto de aprendizagem: a *granularidade*. Segundo Leffa (2006), quanto menor for o objeto de aprendizagem, mais fácil será utilizá-lo em outro contexto ou juntá-lo com outro OA, ou seja, um objeto pouco extenso possui maior granularidade, maior probabilidade de se integrar. Um OA pode se ajustar a outro OA de várias maneiras, formando um conjunto homogêneo e funcional. Contudo, um OA não pode ser combinado com qualquer outro OA, pois “cada bloco possui determinadas estruturas internas, que estabelecem restrições e preferências que o tornam ou não compatível com outros blocos” (LEFFA, 2006, p. 22-23).

Leffa (2006) salienta ainda que os OAs devem ser de fácil acesso pelo usuário, para que esse possa encontrar o que deseja o mais rápido possível. No entanto, se cada OA estiver presente em diferentes lugares, em sua própria individualidade, dificultará a

recuperabilidade de todos. Logo, a criação de catálogos, ou melhor, repositórios digitais é uma solução. Os repositórios digitais são acervos eletrônicos em que os objetos de aprendizagem são catalogados através de seus metadados (WILEY, 2002) - dados sobre dados -, tornando mais fácil a sua pesquisa. Dessa maneira, há uma integração de mídias digitais e um intercâmbio de conteúdos pedagógicos entre diferentes instituições (SILVA, 2013).

Além da reusabilidade e da granularidade, Araújo (2013) acrescenta ainda outras características tecnológicas principais de um objeto de aprendizagem, seguindo os estudos de Mendes, Sousa e Caregnato (2004 apud ARAÚJO, 2013). São elas a *adaptabilidade* (ser adaptável a diversos contextos de ensino e aprendizagem), a *acessibilidade* (ser facilmente acessível na web para os usuários - até mesmo usuários com necessidades especiais), a *durabilidade* (apresentar possibilidade de ser utilizado mesmo havendo uma mudança de tecnologia) e a *interoperabilidade* (poder ser operado em diferentes sistemas operacionais e browsers). Seguimos essas seis características destacadas até então na análise aqui apresentada, pelo menos no que tange aos aspectos tecnológicos dos materiais didáticos.

Araújo (2013) menciona que não há um consenso quanto aos aspectos que determinam a qualidade de objetos de aprendizagem, mas há uma preferência por analisar aspectos técnicos sobre aspectos didático-pedagógicos, havendo uma falta de pesquisas realizadas considerando essa última abordagem. Desta forma, propomos neste artigo a análise dos objetos de aprendizagem aqui presentes, que são materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, considerando, além das características tecnológicas, as estratégias de aprendizagem de linguagem que eles possam suscitar.

2.2 Estratégias de aprendizagem

Estratégias de aprendizagem de linguagem são ações, hábitos e pensamentos que cada aprendiz assume conscientemente, a fim de tornar o seu aprendizado mais fácil, rápido e agradável (HSIAO; OXFORD, 2002). Segundo os autores, as estratégias de aprendizagem são flexíveis e dependem de como o aprendiz as escolhe, combina e sequencia, logo, o próprio termo “estratégia” implica um movimento de consciência por parte do aluno. As estratégias auxiliam o aluno a tomar controle do seu aprendizado, adquirir autoconfiança e melhorar a sua proficiência na língua (OXFORD, 1990), pois o aluno passa a se conhecer melhor com o objetivo de identificar a estratégia mais adequada para realizar uma determinada tarefa. Desta maneira, as estratégias variam conforme a tarefa a ser exercida, o nível de proficiência do aluno, suas preferências, entre outros fatores. Além disso, muitas vezes há uma relação entre o uso de uma estratégia com outras estratégias de aprendizagem, por isso, para concretizar uma tarefa, o aluno pode utilizar mais de uma estratégia, o que Oxford (1990) denomina de uma rede de suporte entre as estratégias.

Além disso, as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas e modificadas através do auxílio de professores, colegas e instruções dadas junto às tarefas. O treinamento de estratégias é uma parte importante do aprendizado de línguas e, por isso, o professor deve identificar as estratégias de aprendizagem do aluno, prepará-lo para utilizar tais estratégias e ajudá-lo a se tornar mais independente através delas (OXFORD, 1990). Entretanto, é preciso deixar claro que não existem boas ou ruins, mas sim, estratégias com potencial de serem usadas efetivamente.

Ainda há conflitos ao definir e classificar as estratégias de aprendizagem de linguagem, pois cada sistema segue diferentes teorias de aprendizagem de segunda língua (HSIAO; OXFORD, 2002). Neste estudo, seguimos a classificação de Oxford

(1990) em seis estratégias: estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Cada uma das seis estratégias são subdivididas em um total de dezenove subestratégias de aprendizagem e estas são divididas em outras estratégias, como pode ser visto no quadro abaixo. Entretanto, o modelo apresentado por Oxford (1990), como a própria autora salienta mais tarde (HSIAO; OXFORD, 2002), nem sempre abarca todas as estratégias que podem ser encontradas.

<p>Estratégias de memória: criando ligações mentais, aplicando imagens e sons, revisando bem, empregando ação;</p> <p>Estratégias cognitivas: praticando, recebendo e enviando mensagens, analisando e raciocinando, criando estruturas para recepção e produção;</p> <p>Estratégias de compensação: adivinhando inteligentemente, superando limitações na fala e na escrita;</p> <p>Estratégias metacognitivas: centralizando sua aprendizagem, organizando e planejando sua aprendizagem, avaliando a sua aprendizagem;</p> <p>Estratégias afetivas: reduzindo sua ansiedade, encorajando a si próprio, medindo sua temperatura emocional;</p> <p>Estratégias sociais: fazendo perguntas, cooperando com outros, criando empatia com outros.</p>
--

Quadro 1: Classificação das estratégias de aprendizagem de linguagem de Oxford (1990)

Desta maneira, as seis características apresentadas por Araújo (2013) sobre objetos de aprendizagem e as seis classificações de estratégias de aprendizagem de linguagem (assim como suas subdivisões) oferecidas por Oxford (1990) foram utilizadas nessa análise de maneira a contemplar aspectos técnicos e pedagógicos das unidades didáticas produzidas por alunos de graduação em Letras, futuros professores de língua estrangeira.

3 Metodologia

Os alunos da disciplina em questão tiveram três momentos iniciais importantes antes da sua própria produção de material didático para contextos tecnológicos. Em um primeiro momento, os alunos leram textos sobre o tema ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais, com diferentes subtemas, apresentando também exemplos de integração de tecnologias em sala de aula. Após as leituras, foram realizados debates sobre os textos em fóruns da plataforma *Moodle*, em que dois alunos a cada texto ficavam responsáveis por conduzir a discussão.

Na segunda etapa da disciplina, os alunos exploraram diferentes ferramentas online que poderiam ser úteis ao ensino e aprendizagem de LE. Exemplos de ferramentas apresentadas foram: *Padlet*, *Voki*, *VoiceThread*, *Pinterest*, *Edmodo*, *Duolingo*, etc. Posteriormente, os alunos contavam aos colegas, em um fórum do *Moodle*, como havia sido esse momento de experimentação, apontando pontos positivos e negativos da ferramenta, assim como mencionando tarefas pedagógicas que eles fariam utilizando tal ferramenta como mediadora.

Ainda antes da produção de material didático, os professores em formação analisaram três unidades didáticas, voltadas a contextos tecnológicos, já existentes e produzidas por alunos da disciplina de semestres anteriores. Eles deveriam apontar pontos positivos da unidade didática, bem como tarefas que mudariam e fariam de outra maneira. Desta forma, os alunos tiveram contato com exemplos de tarefas mediadas por ferramentas digitais, estando, assim, prontos para a criação de seu próprio material didático.

Quanto ao momento de produção da unidade didática, os alunos deveriam trabalhar preferencialmente em dupla ou em trio, construindo uma unidade de um tema específico sorteado pela professora para o grupo. Os temas sorteados foram retirados de diferentes livros didáticos de LE, tais como: música, relacionamentos, alimentação, identidade, turismo, cinema, meio ambiente, novos avanços na tecnologia e propaganda e consumo. Os grupos deveriam definir um contexto e um público-alvo para a sua unidade didática (presencial com a utilização de dispositivos de informática ou a distância; curso livre de línguas ou escola regular; crianças, adolescentes ou adultos; etc), criando tarefas que contemplassem as quatro habilidades da língua (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita) e utilizando diversos gêneros textuais e diferentes ferramentas digitais. Ao total a unidade didática teria que ser aplicada em aproximadamente 20 horas/aula.

Já para a análise do material produzido pelos professores em pré-serviço, utilizamos as duas perspectivas apresentadas anteriormente: uma tecnológica (tendo como base as características principais de um OA) e outra de aprendizagem linguística (tendo como base a classificação de Oxford sobre as estratégias de aprendizagem de linguagem).

4 Análise do material didático

No geral, os alunos apresentaram unidades muito ricas, explorando diversas ferramentas digitais (não só as apresentadas na disciplina) e reflexões linguísticas, assim como produziram tarefas com material autêntico próprio do seu cotidiano. Além disso, as unidades didáticas dos alunos se mostraram bem concatenadas em suas tarefas, sendo que ao mesmo tempo cada tarefa possuía uma independência que permitisse serem utilizadas em diferentes contextos e planejamentos de aula. Por exemplo, este é o caso da unidade didática *People in your life*, a qual é voltada aos diferentes tipos de relacionamentos que temos durante a nossa vida. Nessa unidade, cada tarefa apresenta uma subtemática: família, amigos, animais de estimação, colegas, etc. Por se tratarem de tarefas que podem ser utilizadas independentemente, podemos considerá-las objetos de aprendizagem, como explicitado no quadro a seguir:

Reusabilidade	Adaptabilidade	Granularidade	Acessibilidade	Durabilidade	Interoperabilidade
Os minitemas que compõem a unidade didática podem ser reutilizados em diferentes situações e ambientes com certa adaptação.	Devido à temática <i>relacionamentos</i> , essa unidade pode ser adaptada para diversos contextos. É possível também trabalhar diferentes conteúdos linguísticos.	Devido ao fato de a unidade didática ser organizada em diferentes subtemas sobre relacionamentos, é possível dizer que esses possuem maior grau de granularidade.	Por estar no AVA <i>Edmodo</i> , somente os alunos incluídos podem acessar o material. Entretanto, a apresentação no <i>Powtoon</i> torna a unidade didática pública.	É possível utilizar outras ferramentas similares para as atividades. Muitas das tarefas não poderiam ser realizadas sem a tecnologia.	Diferentes browsers e sistemas operacionais podem ser utilizados.

Quadro 2: Análise da unidade didática *People in your life* quanto às características de objetos de aprendizagem

Já com relação a uma análise mais didático-pedagógica, podemos ver que as tarefas das unidades didáticas produzidas pelos alunos podem suscitar diferentes

estratégias de aprendizagem de linguagem no aluno. Tendo como exemplo a mesma unidade citada anteriormente, *People in your life*, cada tarefa tem um foco específico, porém, a unidade como um todo é bem aberta, para que o aluno defina o caminho da sua aprendizagem. Isso ocorre, por exemplo, na tarefa dez, no “Final Project”, na qual os alunos têm de fazer um *brainstorming* de materiais sobre as pessoas que amam (Imagem 1):

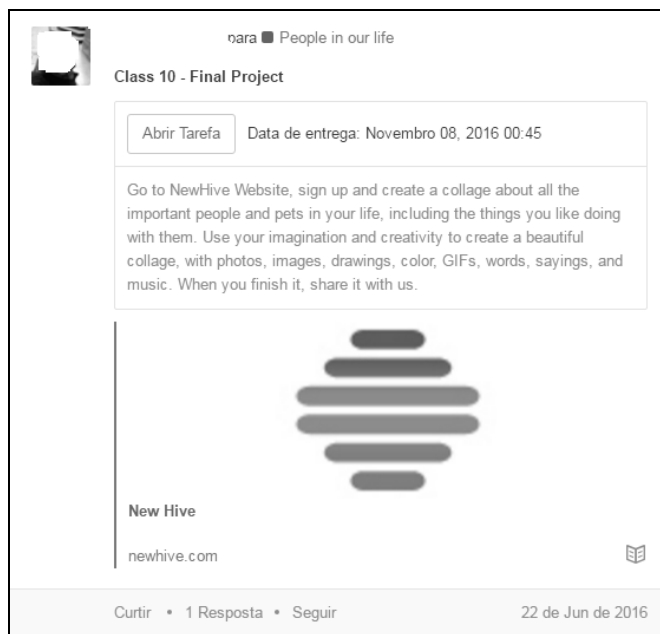


Imagem 1: Tarefa “Final Project” (utilizando a ferramenta *NewHive*) da unidade didática *People in your life*

É possível observar que essa tarefa pode instigar diferentes estratégias de aprendizagem, como estratégias de memória (agrupando, usando imagens, fazendo mapeamento semântico, usando palavras-chave), estratégias metacognitivas (revendo e relacionando com material já conhecido), estratégias afetivas (usando música, usando risos) e estratégias sociais (conscientizando-se dos pensamentos e sentimentos dos outros).

Da mesma forma, vemos a tarefa sete da mesma unidade didática, a tarefa “Chatting with my penpal”, a partir da qual o aluno tem que conduzir um bate-papo com um estrangeiro que conheceu pela ferramenta *PenPal* (Imagem 2). Nesta tarefa, estratégias como obtendo ajuda, ajustando ou aproximando a mensagem (estratégias de compensação), praticando naturalmente, usando recursos para escrever e enviar mensagens (estratégias cognitivas), automonitoramento, buscando oportunidades para a prática (estratégias metacognitivas), desenvolvendo a compreensão cultural e cooperando com usuários proficientes na língua (estratégias sociais) podem ser identificadas. Entretanto, como discutido em aula pelos próprios alunos, tal tarefa poderia ser mais direcionada, de forma que não deixasse os aprendizes interagindo sem ter uma orientação.



Imagem 2: Tarefa “Chatting with my penpal” da unidade didática *People in your life*

Conforme esses exemplos, tanto os aspectos tecnológicos quanto os aspectos didático-pedagógicos fomentados por essas unidades didáticas e suas tarefas podem nos levar a um ensino interativo, dinâmico e preocupado em relacionar as atividades cotidianas dos alunos e dos professores, visto que promovem também a praticidade e a formação de comunidades em rede entre os próprios educadores. Entretanto, é necessário sempre voltarmos a pensar na relação entre a parte técnica e a parte pedagógica, questionando como uma determinada ferramenta digital pode auxiliar e enriquecer uma proposta didática.

5 Considerações Finais

Através da produção desses materiais didáticos e de sua análise, podemos dizer que os futuros professores de língua estrangeira foram expostos a diferentes possibilidades de ferramentas digitais, bem como refletiram sobre elas considerando a prática pedagógica. Além disso, esses professores em pré-serviço tiveram a oportunidade de criar os seus materiais didáticos digitais conforme a sua própria visão de uma proposta pedagógica - materiais que podem ser considerados objetos de aprendizagem e, portanto, podem ser reutilizados em outras situações de aprendizagem.

Outro fator importante sobre as unidades didáticas aqui analisadas é que é necessário levar em conta que se tratam de materiais autênticos, centrados no aluno, prezando por seus conhecimentos prévios e seus interesses. Desta maneira, são materiais passíveis de fomentar diferentes estratégias de aprendizagem, desde estratégias cognitivas a estratégias sociais, podendo ser utilizados com diferentes grupos de alunos, cada um com suas diferentes maneiras de aprender.

Por último, podemos concluir que os alunos, futuros professores de língua estrangeira, puderam constatar como não é possível somente transpor um planejamento de aula presencial para uma aula voltada a contextos digitais. É sempre necessário um planejamento pensando no que a ferramenta digital escolhida possui de modo a

acrescentar à tarefa e de que maneira ela proporciona uma mediação de aprendizagem. Espera-se que com esse trabalho futuros professores de língua estrangeira, assim como profissionais já em exercício, identifiquem o leque de possibilidades que o encontro entre as ferramentas digitais e os objetivos pedagógicos fornece ao cotidiano escolar e, assim, possam tornar-se produtores autônomos de produtos pedagógicos digitais eficazes em suas práticas futuras.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, M.; MACEDO, T. *Homepage*: Um material educacional digital na aprendizagem de inglês. *The ESPecialist*: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan-jul/2017.

ARAÚJO, N. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). *EAD em Tela*: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

BEHAR, P. Introdução: modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. (Org.) *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BUTLER-PASCOE, M.; WIBURG, K. *Technology and teaching English language learners*. Boston: Pearson Education, 2003.

HSIAO, T.; OXFORD, R. Comparing Thories of Language Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*. Vol. 83, nº 3, Autumn 2002, p. 368-383.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sample 'the new' in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2006. vol. 29, cap. 1, p. 1-24.

LEFFA, V. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, v. 12, n. 12, p. 15-45, 2006.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies*: What every teacher should know. 1 ed. Boston, USA: Heinle ELT, 1990.

RAMOS, R.; RAMOS, S.; ASEGA, F. Google Drive: Potencialidades para o design de material educacional digital (MED) para o ensino de línguas. *The ESPecialist*: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan-jul/2017.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. *The ESPecialist*: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan-jul/2017.

SILVA, A. Caminhos para a produção e a utilização de recursos audio-visuais no ensino de línguas. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). *EAD em Tela*: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.



SOARES, M.. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

WILEY, D. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. In: __ *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version. 2002. Disponível em: < http://wesrac.usc.edu/wired/bldg-7_file/wiley.pdf>. Acesso em: 01 dez 2017.

ZAVAM, A.; PAIVA, L. Ferramentas digitais e formação de professores. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, set/dez 2011, p. 48-58.